



Revista Electrónica Educare
E-ISSN: 1409-4258
educare@una.ac.cr
Universidad Nacional
Costa Rica

Vercellino, Soledad

Revisión bibliográfica sobre la 'relación con el saber'. Desplazamientos teóricos y posibilidades para el análisis psicopedagógico de los aprendizajes escolares

Revista Electrónica Educare, vol. 19, núm. 2, mayo-agosto, 2015, pp. 53-82

Universidad Nacional
Heredia, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194138017004>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org



[Número publicado el 01 de mayo del 2015]

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.4>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Revisión bibliográfica sobre la ‘relación con el saber’. Desplazamientos teóricos y posibilidades para el análisis psicopedagógico de los aprendizajes escolares¹

Literature Review on “Relationship to Knowledge”. Theoretical Movements and Possibilities of the Psychopedagogical Analysis in School Learning

*Soledad Vercellino*²

Universidad Nacional de Río Negro

Viedma, Río Negro, Argentina

svercellino@unrn.edu.ar

Recibido 8 de abril de 2014 • Corregido 18 de enero de 2015 • Aceptado 27 de abril de 2015

Resumen. El presente artículo de revisión bibliográfica analiza los distintos desplazamientos teóricos que se han suscitado con la noción de ‘relación con el saber’ en su utilización efectiva en trabajos de investigación empírica y teórica desde distintos campos disciplinares. Existen en la comunidad académica internacional numerosas iniciativas que intentan abordar, desde diferentes disciplinas, algunos problemas de la transmisión de saberes y de su apropiación recurriendo a la potencia heurística de la noción de “relación con el saber”. Dichas iniciativas incluyen estudios teóricos y empíricos que aluden a la relación con el saber de los sujetos escolares: docentes y alumnado y que se inscriben, fundamentalmente, en dos grandes escuelas: la psicoanalítica del Centre de Recherche Education et Formation (CREF), de la Universidad Paris X-Nanterre, creado por Jacky Beillerot y continuado por Nicole Mosconi y Claudine Blanchard-Laville; y la sociológica, del Grupo “Educación, socialización y colectividades locales” (ESCOL) conformado en el año 1987 en el Departamento de

¹ Este artículo se ha terminado de corregir en el marco de una estancia de investigación en el Centro de Estudios Sociais de la Universidad de Coimbra (Portugal), financiada con una beca Erasmus Europlata.

² Licenciada en Psicopedagogía y Magister en Sociedad e Instituciones, actualmente desarrolla el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba. En la tesis doctoral investiga la performatividad del dispositivo escolar de la relación del alumnado con el saber. El tema es también analizado en un proyecto de investigación bajo su dirección financiado por la Universidad Nacional del Comahue (Código del PI: 04V084). En el marco de este mismo desarrolla tareas de formación de recursos humanos, a través de la dirección de pasantes, becarios y tesistas. Desde hace una década investiga temáticas vinculadas a la educación y la epistemología. Actualmente se desempeña como docente investigadora en las Universidades de Río Negro (UNRN) y del Comahue. Ha publicado un libro con los resultados de su tesis de maestría y participado en otros dos. Asimismo ha publicado más de una decena de artículos científicos en revistas nacionales e internacionales y presentado comunicaciones en congresos nacionales e internacionales. Ha participado en actividades de extensión universitaria, dirigiendo un proyecto de voluntariado universitario, así como también desarrollando actividades de transferencia y de divulgación científica.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.4>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Ciencias del Educación de la Universidad París VIII, Saint Denis, con la dirección de Bernard Charlot. Se registran esfuerzos por precisar teóricamente esta noción. Las investigaciones coinciden en que la relación de un sujeto con el saber se constituye en dos procesos vitales, uno *primario*, vinculado a las primeras relaciones que el niño y la niña desarrollan en el ámbito familiar, que imprime ciertas características a dicha relación; son marcas –más o menos posibilitadoras– que los procesos de subjetivación dejan en la forma en que el sujeto se relaciona con el saber. Y un proceso *secundario*, vinculado al tránsito por instituciones exogámicas –las del sistema educativo, las de la inserción laboral– que con sus propios reservorios de significaciones, lógicas de funcionamiento y demandas hacia el sujeto, parecerían ser oportunidad u ocasión para conmover, modificar o reforzar dicha relación. Las investigaciones difieren en las dimensiones de análisis en las que enfatizarán: los estudios que se enmarcan en la ESCOL lo harán en los *sentidos* que los sujetos construyen en torno al saber, a su relación con este y, por extensión, con la escuela en general. Los estudios que se enmarcan en los desarrollos del CREF, por su parte, darán prioridad a ciertos *fenómenos de orden inconsciente*: fenómenos transferenciales, fantasmáticos e, incluso, pulsionales. Lo que se advierte es, en definitiva, la persistencia de una problemática teórico-epistemológica: que es la forma en que se conceptualiza el sujeto, el saber y la relación que el sintagma establece entre ambos.

Palabras claves. Saber, aprendizaje, subjetividad, psicopedagogía.

Abstract. This literature review paper discusses the different theoretical movements that have arisen from the notion of “relationship to knowledge” in its effective use in empirical and theoretical research projects of different disciplines. In the international academic community, numerous initiatives aim at addressing, from different disciplines, problems related to knowledge transfer and its appropriation relying on the heuristic power of the “relationship to knowledge” notion. These initiatives include theoretical and empirical studies on the relationship of the school-related people to knowledge: teachers and students that enroll basically in two major schools –the psychoanalytic school of the Centre de Recherche Education et Formation (CREF), of the University of Paris X-Nanterre, created by Jacky Beillerot and continued by Nicole Mosconi and Claudine Blanchard-Laville; and the sociological school of the “Education, socialization, and local communities” (ESCOL) Group formed in 1987 in the Department of Education Sciences of the University of Paris VIII, Saint Denis, under the direction of Bernard Charlot-. There are evident efforts to clarify theoretically this notion. Researchers agree that the relationship of an individual to knowledge is based on two vital processes. The first one of these processes is related to the early relationships of children within the family, which provides certain characteristics to those relationships: somehow “enabling marks” printed by the subjectivity processes on the way in which the individual becomes related to knowledge. The second one is related to passing through exogamic institutions –e.g. education system, employment– which, with their own reservoir of meanings, operating logics, and demands to the individual would seem as an opportunity to shake, modify, or strengthen such relationship. Studies differ in the dimensions of the analysis: studies in the framework of ESCOL emphasize the meanings that individuals built around knowledge, their relationship to knowledge and, consequently, to school; studies in the framework of CREF are focused on certain unconscious phenomena: transferential, imaginary, or even instinctual phenomena. What is clear is the persistence of a theoretical-epistemological problem: the way of conceptualization of the individual and knowledge, and the relationship established by the syntagma between both.

Keywords. Knowledge, learning, subjectivity, psychopedagogy.





El presente artículo presenta los resultados de la revisión bibliográfica realizada en torno a la noción de "relación con el saber", concepto que muestra un interesante desarrollo desde diferentes tradiciones de investigación (sociológicas, psicoanalíticas, de las ciencias de la educación) en el campo de la investigación educativa internacional, fundamentalmente en la francoparlante y, de manera incipiente, en las comunidades anglo e hispano parlante.

Con este se intenta dar cuenta de los diferentes desplazamientos teóricos de dicha noción y la problemática que conllevan, advirtiendo cómo dicho concepto es reconsiderado en cada campo de problemas, cómo se generan nuevas conceptualizaciones, las que "[pueden] otorgarle, no solo un mayor alcance a sus dimensiones de análisis sino también un nuevo alcance que compromete hasta la misma enunciación" (Bertoldi, Bolletta y Minguetti, 2008, p. 97).

Finalmente, se analizarán las posibilidades conceptuales y heurísticas que esta noción tiene para la investigación en el campo de la psicopedagogía.

Desde hace varios años y al compás de la masificación de la educación formal y sistemática, el aprendizaje escolar y sus vicisitudes se ha transformado en tema de preocupación desde diferentes tradiciones teóricas y disciplinarias. Una de esas formas son los estudios sobre la *relación –de alumnos y/o de los profesores– con el saber*. Dichos estudios se inician en Francia, en el campo del psicoanálisis, en la década del 60, apareciendo a finales de los años 80 y durante los 90 las obras que son pilares de la investigación teórico y empírica en torno a esa noción³.

Dichas obras provienen de tres grupos de investigación consolidados, provenientes de disciplinas diferentes: por un lado, el grupo del Centre de Recherche Education et Formation (CREF), de la Universidad Paris X-Nanterre, creado por Jacky Beillerot y continuado por Nicole Mosconi y Claudine Blanchard –Laville, quienes exploran y desarrollan la noción desde diferentes teorías psicoanalíticas, con el interés de

profundizar tal o cual perspectiva susceptible de aportar un nuevo esclarecimiento a estas nociónes de saber y de relación con el saber. Por eso [recurren] tanto a Sigmund Freud como a Melanie Klein o a Jacques Lacan, o también a Wilfred Bion y Donald Winicott como a Cornélius Castoriadis. (Beillerot, Blanchard-Laville y Mosconi, 1998, p. 14)

Por otro lado, también en Francia, sociólogos de la educación que trabajan en una corriente crítica y antropológica (Anderson-Levitt, 2012) comienzan a desarrollar este concepto en la década de 1970 y lo convierten en los años 1980 y 1990 en un tema de investigación empírica (Rochex,

³ Un estudio más detallado sobre el origen de la noción en el campo del psicoanálisis lacaniano y su desarrollo en las tres escuelas que a continuación se desarrollan puede encontrarse en Vercellino (2014).



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.4>
URL: <http://www.una.ac.cr/educare>
CORREO: educare@una.cr

2004). Ellos provienen del equipo de investigación “Educación, socialización y colectividades locales” (ESCOL) conformado en el año 1987 en el Departamento de Ciencias del Educación de la Universidad París VIII, Saint Denis, bajo la Dirección de Bernard Charlot. Ese equipo

“[desarrolla] investigaciones sobre la relación con el saber y la relación con la escuela de jóvenes que frecuentan establecimientos escolares situados en la periferia. Una primera investigación se ocupó del collège y, en menor medida, de las escuelas primarias (Merlot, Bautier y Rochex, 1992). El equipo se interesó de inmediato en los liceos: Elizabeth Bautier y Jean-Ives Rochex trabajaron sobre los liceos generales y técnicos, y [Charlot] sobre los *lycées professionnels*” (Charlot, 2008, p. 17).

Charlot (2008) definirá su posición teórico-disciplinar, como una lectura de la problemática desde una sociología del sujeto que asume una perspectiva antropológica, la que, argumenta, está ausente en los trabajos de otros sociólogos que abordan la educación, como Bourdieu o Dubet, y de la perspectiva psicoanalítica del CREF, fundamentalmente, en las propuestas de Mosconi (ya volveremos sobre las discusiones entre ambas corrientes). Señala:

La cuestión compete a la antropología. La perspectiva antropológica falta en Dubet, que plantea la socialización y la subjetivación pero olvida la hominización. Falta en el equipo de París X, que olvida que el sujeto y su deseo no son inteligibles más que a través de su condición humana. Es de aquí que hay que partir: de la condición de pequeño hombre. Esta condición hace de él un sujeto, ligado a otro, deseando, compartiendo un mundo con otros sujetos y transformando con ellos ese mundo. Esta condición que impone al pequeño hombre apropiarse del mundo y construirse él mismo, educarse y ser educado. (Charlot, 2008, p. 80)

Desde esta perspectiva, la idea de *la relación con el saber* se desarrolla, en principio, como reacción a la investigación de los sociólogos que intentaron explicar el fracaso escolar invocando las teorías de la reproducción social, orígenes sociales y la desventaja sociocultural (Charlot, 2008; Kalali, 2007). Según estos autores, estas teorías explican el fracaso escolar en términos de carencias, lagunas, déficit o deficiencias, todo lo cual lleva a enmarcar este fenómeno en términos negativos solamente. La perspectiva sociológica sobre la *relación con el saber* propone una “interpretación positiva” del éxito o fracaso escolar a través de una comprensión de la relación del sujeto con el saber (ya sea este sujeto el estudiante, profesor, etc.) y de los procesos que acompañan a la estructuración de esta relación.

Desde la didáctica, la idea de la relación con los saberes creció y se desarrolló durante la década de 1990 en el campo de la educación matemática, fundamentalmente en el seno del Institut de recherches sur l'enseignement des mathématiques (IREM) de la Universidad Aix-Marseille, creado y dirigido por Chevallard (2000).





Este enfoque introdujo la idea de la relación que un sujeto o una institución mantiene con un determinado objeto de conocimiento relativo a disciplinas escolares o científicas, por eso alude al término 'saberes', en plural.

De las tres líneas de investigación es la que, tal vez, más preponderancia dé a la dimensión institucional de la relación con el saber. Afirmará que la relación personal se constituye y se modifica por la presión ejercida por la relación institucional con el objeto (Kalali, 2007; Pouliot, Bader y Therriault, 2010).

Desde el punto de vista empírico, advierten que la relación con el saber nunca es definitiva, las maneras de hacer dentro de las instituciones pueden, entonces, entrar en conflicto con la propia relación personal del sujeto con el saber (Kalali 2007).

A continuación presentaremos una revisión bibliográfica sobre la investigación teórica y empírica que se desarrolla siguiendo los desarrollos de esas escuelas.

El uso del concepto en la investigación sobre la educación

El rastreo bibliográfico realizado ha permitido advertir que la categoría *relación con el saber* es desarrollada y cuenta con amplia difusión en Francia y otros países de habla francesa, al punto de registrarse varios eventos académicos y científicos dedicados a su análisis, como es el caso del Symposium "Relación con el saber: del concepto a sus usos", desarrollado en el marco del Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation, realizado en Strasbourg en el año 2007 y del reciente *Dossier Rapport au savoir* de la Revista Espirit Critique en su edición del año 2013, dirigido por Catherine Nafti Malherbe de la Universidad Católica del Oeste de Angers, Francia y Ghislain Samson, de la Universidad de Québec Trois Rivières (Canadá).

Entre las investigaciones francófonas dedicadas al desarrollo de la noción, caben citarse a Kalali (2007); Mairone (2007); Pouliot et al. (2010); Venturini, Calmettes, Amade-Escot y Terrise (2007); Hatchuel (2009); Gagnon, (2011); Allain (2011); Poggi y Musard, (2014); C. Beaucher, V. Beaucher y Moreau (2013); Therriault, Bader y Ndong (2013); Moreau (2013), Richard-Bossez (2013) y la tunesina Miled (2012).

La noción aparece con muy poca frecuencia en la bibliografía en idioma inglés (Pouliot et al., 2010). En idioma español se han identificado investigaciones del país ibérico (Hernández y Tort, 2009), de Colombia (Zambrano, 2013), Chile (Quilaqueo y Quintreco, 2010; Quintreco y Torres, 2012) y Uruguay (Grieco, 2013). En el caso de Brasil, se ha encontrado la investigación de Da Silva (2008), pero estimamos que una revisión más amplia nos permitirá descubrir mayor producción, máxime al considerar la radicación de Charlot en ese país desde hace unos años.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.4>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Con respecto a la Argentina, se han hallado media docena de trabajos (Monetti, 2003; Tenaglia, 2011; Diker, 2007; Frigerio y Diker, 2005; Jure, 2010; Falavigna y Arcanio, 2011; Ardiles y Borioli, 2010). En varios de ellos se advierte la influencia académica de la profesora Martha Souto, quien fuera una de las promotoras de la difusión de la obra de Beillerot en este país.

Las investigaciones reseñadas pueden ser clasificadas en dos grandes grupos: un primer grupo se trata de estudios o investigaciones teóricas (en el sentido que Gohier, 1998; Demo, 2009; Raïche y Noël-Gaudreault, 2008 definen este tipo de indagación). Es el caso de los desarrollados por Pouliot et al. (2010); Falavigna y Arcanio (2011); Kalali (2007); Gagnon (2011); Zambrano (2013); C. Beaucher, V. Beaucher y Moreau, (2013); Therriault et al. (2013) y Moreau (2013).

Tanto las argentinas Falavigna y Arcanio (2011), como los canadienses Pouliot et al. (2010) y Therriault et al. (2013) desarrollan la forma en que, desde las perspectivas psicoanalítica y sociológica, se conceptualiza dicha noción (Pouliot et al., 2010, consideran también los desarrollos en el campo de la didáctica), las áreas de convergencia y divergencia que se producen entre esos marcos referenciales y los principales representantes y grupos académicos que vienen desarrollando investigaciones sobre esta, fundamentalmente en países francófonos.

Pouliot et al. (2010) y Therriault et al. (2013) señalan que, en la actualidad existe una vasta investigación en ciencias de la educación que ha trabajado activamente en la relación con el saber para documentar y analizar problemáticas de naturaleza cognitiva, cultural y epistemológica. Para ilustrar tal situación presentan una serie de investigaciones empíricas, desarrolladas en su país de origen, que recurren a dicha categoría.

Falvigna y Arcanio (2011), por su parte, se proponen "analizar las definiciones y posiciones presentes en la bibliografía sobre esta noción tan compleja, a los fines de construir redes teóricas que nos permitan comprender cómo se construye y cambia la relación con el saber" (Falavigna y Arcanio, 2011, p. 8). Dicho cuadro conceptual lo realizan en el marco de sus investigaciones sobre el pasaje de la escuela media a la universidad y sobre cómo se juega la relación con el conocimiento en el ingreso a la universidad.

La reflexión teórica de Zambrano (2013), por su parte, se realiza en torno a su investigación sobre la diferenciación en las relaciones con el saber y el fracaso escolar en el aprendizaje de las disciplinas escolares en escuelas primarias colombianas. El autor sostiene que "la relación con el saber es una teoría educativa, cuyo objeto es la comprensión psicoanalítica y sociológica del fracaso escolar" (Zambrano, 2013, p. 27).

Analiza el contexto en el que surge la teoría sobre 'la relación con el saber', situando los aspectos coyunturales posteriores a la caída del Muro de Berlín. Afirma que "después de finales de la década de los ochenta, la materia prima más importante empezó a ser el conocimiento" (Foucault citado por Zambrano, 2013, p. 31), "la escuela quedó sometida al poderoso discurso





de la calidad, la flexibilidad, la eficacia, la eficiencia" ([Virilio citado por Zambrano, 2013, p. 32](#)). Esto supuso, para este autor, que la enseñanza cediera su hegemonía a favor del aprendizaje y, más precisamente, de su logro o fracaso, entendido desde una perspectiva cuantitativa o de la medición, como rendimiento, éxito o fracaso escolar. Señala:

El concepto central de esta nueva ideología escolar es el aprendizaje, práctica que terminó regulando las formas de enseñar, los modos de evaluar, las maneras de organizar los contenidos y las relaciones con el saber. ... La sociedad de aprendizaje es concomitante con la economía del conocimiento y de la información. A la vez, este nuevo paradigma tiene su base en la sociedad de medición cuyo nacimiento tiene lugar a mediados del siglo XX. Dos términos serán claves en la sociología educativa de los años sesenta: el logro y el fracaso escolar. ... Las grandes mediciones sobre el rendimiento (éxito o fracaso) siguieron la línea más conservadora del dato numérico y aquello que hace parte del alma de los sujetos; lo que nos dice de su subjetividad, deseo, placer, relación con el mundo, relación con los otros y consigo mismo, es menospreciado. ([Zambrano, 2013, pp. 32-34](#))

Frente a ello, los estudios sobre la relación con el saber aparecerían como una nueva perspectiva y mirada sobre el éxito y el fracaso escolar⁴.

[C. Beaucher, V. Beaucher y Moreau \(2013\)](#) intentan operacionalizar el concepto de relación con el saber, pues consideran que es difícil de delimitar, y que allí reside su ventaja y su inconveniente:

il est souple, large et englobant. Il peut également être adapté à l'étude d'objets très variés, alors qu'il demeurerait étroitement lié au contexte et aux objectifs de la recherche dont il fait l'objet, et son opérationnalisation varierait selon que le chercheur privilégie l'aspect subjectif du rapport au savoir ou "son ancrage dans des situations socioculturelles multiples renvoyant à des objets de savoir eux-mêmes pluriels. [es flexible, amplia y generosa. También se puede adaptar para el estudio de objetos variados, entonces permanece estrechamente relacionada con el contexto y los objetivos de la investigación en la que está sujeta, y su puesta en práctica variará de acuerdo si el investigador hace hincapié en el aspecto subjetivo de la relación con el saber o sus raíces en múltiples situaciones socioculturales]. ([De Léonardis et al., 2002, p. 27, citado por C. Beaucher, V. Beaucher y Moreau, 2013, p. 7](#))

⁴ El autor, en su artículo, también realiza un recorrido sobre las investigaciones que se han desarrollado en torno a esta teoría, particularmente, las que abordan el fracaso escolar desde la perspectiva de la relación con el saber del docente y del estudiante.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.4>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

En su ESCOL, toman como marco teórico de referencia los desarrollos de la ESCOL⁵, estableciendo cuatro elementos que orientan la definición de la relación con el saber: el primero refiere al carácter relacional de la relación con el saber; el segundo pone en evidencia los registros identitarios y epistémicos de esta, el tercero sitúa la relación con el saber relacionada con el sentido del aprendizaje y el cuarto distingue modalidades de estructuración de dicho sentido.

Moreau (2013), finalmente, realiza un ejercicio de clarificación conceptual de esta noción, poniéndola en diálogo con los desarrollos de la escuela soviética de psicología.

Kalali (2007), por su parte, analiza la perspectiva sobre el sujeto que ha sido operacionalizada en el grupo ESCOL (Universidad París 8) y en el grupo CERF (Universidad París X). La autora señala que los diferentes equipos intentan responder si “Le sujet est-il immédiatement social ou le devient-il par socialisation du psychisme ?” [¿El sujeto es él inmediatamente social o se convierte por la socialización del psiquismo?].

En su análisis de las distintas conceptualizaciones encuentra que los significados subjetivos y las limitaciones o condiciones socio- institucionales son los dos polos que dialectizan la relación con el saber. Aquí es donde la autora encuentra el poder heurístico y la debilidad de la noción.

C'est cette dialectique qui fonde les processus enseigner et apprendre. Tirer vers les formes de subjectivité des sujets, ou adopter un métalangage sur ce qui se joue pour eux conduit à fragiliser et nier même le fondement de cette dialectique. [Es la dialéctica que funda los procesos de enseñanza y aprendizaje. Extraer las formas de subjetividad de los sujetos o adoptar un metalenguaje sobre lo que está en juego para ellos conduce a fragilizar y negar el fundamento de esa dialéctica]. (Kalali, 2007, p. 7)

Finalmente, concluye que las diferentes posiciones teóricas reflejan sus condiciones de desarrollo epistemológico de una teoría del sujeto y que, si bien estas constituyen la base de diferentes lógicas de la formación del sujeto, no están lo suficientemente consolidadas para construir una teoría del sujeto.

Gagnon (2011), por su parte, analiza la ‘relación con el saber’ en clave epistemológica. Señala:

Dès lors, dans la mesure où le(s) RS est défini comme « une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits des savoirs » (Charlot, Bautier et Rochex, 1992, p.29; Charlot, 2003), nous pouvons poser que ce(s) rapport(s) touche l'épistémologie, car toute entreprise de construction de sens et de réflexivité à l'égard des processus et produits des savoirs constitue en quelque sorte un discours

⁵ Se advierte esta opción teórico metodológica en la mayor parte de los trabajos reseñados en el Dossier Rapport au savoir de la Revista Espirit Critique (2013).





rationnel (logos) sur les connaissances, les savoirs (épistêmê). [en la medida en el que la(s) RS son definidas como 'una relación de sentido y, por lo tanto, el valor, entre un individuo (o grupo) y los procesos o productos de los saberes' (Charlot, Bautier y Rochex, 1992, p. 29; Charlot 2003), podemos preguntarnos sobre la relación con el saber en clave epistemológica, porque cualquier construcción de significados y la reflexión en relación con el proceso y el producto de los saberes constituye sobre un discurso racional (logos) sobre el conocimiento y los saberes. (Gagnon, 2011, p. 32)

Realiza un análisis de los escritos tanto de la corriente francesa como de la anglosajona, y plantea que aunque aún no existe un diálogo entre ambas, poseen algunos puntos en común, entre los cuales se destaca: "*un consensus de plus en plus large autour de l'idée que les rapports aux savoirs des élèves et des enseignants, et avec lui la question de l'épistémologie personnelle, seraient des facteurs non négligeables de la persévérence et de la réussite scolaire*" [un creciente consenso en torno a la idea general de que las relaciones con el saber de los estudiantes y profesores, y la cuestión de la epistemología personal, serían factores importantes en la persistencia y éxito académico]. (Gagnon, 2011, p. 31)

Dentro de la corriente francesa identifica las tres perspectivas o corrientes que venimos analizando: psicoanalítica, sociológica y didáctica. En la corriente anglosajona ubica la relación con el saber dentro de la psicología cognitiva, en torno al concepto 'creencias epistemológicas'.

la plupart des études menées dans ce courant tentent de déterminer, par le biais de questionnaires, l'épistémologie personnelle des répondants et de dessiner des relations entre cette épistémologie et différents facteurs, dont la culture, la réussite et la persévérence scolaire, etc. [la mayoría de los estudios realizados en esta corriente, intenta determinar, a través de cuestionarios, la epistemología personal de los encuestados y dibujar relaciones entre epistemología y los diversos factores, como la cultura, el éxito y la retención de los estudiantes, etcétera]. (Gagnon, 2011, p. 32)

A partir del análisis de las distintas propuestas, la autora propone conceptualizar la noción de 'relaciones con los saberes' (en plural), entendiendo que:

partir de l'idée que le savoir est un tout cohérent conduit à examiner ce rapport de manière décontextualisée, générique et transversale. Inversement, une conception selon laquelle il pourrait exister différents rapports en fonction de savoirs diversifiés conduit à engager des analyses selon une approche davantage située et contextuelle. [partir de la idea de que el conocimiento es un todo coherente lleva a considerar la relación de manera descontextualizada, genérica y transversal. A la inversa, una concepción desde la cual puede haber diferentes relaciones en función de saberes diversificados conduce el análisis hacia una aproximación más situada y contextual]. (Gagnon, 2011, p. 36)



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.4>
URL: <http://www.una.ac.cr/educare>
CORREO: educare@una.cr

En su intento de síntesis, de encontrar puntos de continuidad entre las diferentes conceptualizaciones, si bien realiza una clasificación de las relaciones con los saberes, advierte que existen puntos de tensión epistemológica respecto a la naturaleza y el valor atribuido al saber en ellas.

En función de la lectura de los estudios teóricos analizados hasta el momento, podemos observar que un grupo relevante de ellos realiza un trabajo más bien descriptivo y da cuenta del devenir de este concepto en las tres escuelas ya referenciadas: indican la red de conceptos propios de cada desarrollo, los principales representantes y grupos académicos que desarrollan investigaciones desde ese concepto (Pouliot et al., 2010; Falavigna y Arcanio, 2011 y Therriault et al., 2013), dando cabal idea de que existen diferentes escuelas⁶ que desarrollan investigaciones en torno a dicha noción. Alguno hace especial énfasis en el contexto socio-histórico de surgimiento de la noción (Zambrano, 2013), enfatizando que esta surge como alternativa a lecturas reduccionistas del aprendizaje.

Otros estudios han avanzado en la operacionalización del concepto desde la opción del marco teórico de alguna de las escuelas (C. Beaucher, V. Beaucher y Moreau, 2013), intentan clarificarlo al ponerlo en discusión con otras teorías (Moreau, 2013; Gagnon, 2011) o encuentran los nudos problemáticos al interior de los propios desarrollos en torno a la Rcs.

Dichos puntos críticos parecen estar ubicados en las teorías del sujeto y del saber que se sostienen en los diferentes desarrollos. La cuestión del sujeto reactualiza discusiones epistemológicas de larga data en las ciencias sociales y humanas: las controversias sobre la relación individuo y sociedad, entre “*l'aspect subjectif du rapport au savoir ou son ancrage dans des situations socioculturelles*” [el aspecto subjetivo de la relación con el saber o sus raíces en múltiples situaciones socioculturales] (C. Beaucher, V. Beaucher y Moreau, 2013, p. 7), los significados subjetivos y las limitaciones o condiciones socio-institucionales (Kalali, 2007).

Se retomarán estas discusiones al final del artículo, pero vale hacer notar aquí su fertilidad para la comprensión –parafraseando a De Lajonquiére (2005)– de las vicisitudes de un sujeto en la reconstrucción del saber⁷, es decir, el aporte heurístico que dichas discusiones tienen para el incipiente campo de la psicopedagogía.

⁶ “Entendemos por “escuela” al grupo de intelectuales o comunidad científica que se nuclea en torno a un conjunto de ideas, problemas y supuestos básicos comunes, organizados a través de una o varias teorías que poseen características, rasgos o elementos específicos que las distinguen de las demás. Asimismo, más allá que en su interior puedan existir puntos en discusión, éstos deben ser compartidos y consensuados por dicho grupo de referencia” (Bertoldi y Vercellino, 2009, p. 2).

⁷ Por el momento no nos expediremos sobre la diferencia problemática entre saber y conocimiento que ese autor desarrolla largamente.





Investigaciones empíricas sobre la relación con el saber

Además de la investigación teórica reseñada, se han identificado investigaciones empíricas que recurren a este concepto, las cuales se mencionan en algunas de las tres escuelas ya nombradas o en más de una de ellas.

Así, las investigaciones de [Grieco \(2013\)](#); [Tenaglia \(2011\)](#); [Quilaqueo y Quintriqueo \(2010\)](#) y [Quintriqueo y Torres \(2012\)](#), recurren a los desarrollos que desde la perspectiva psicoanalítica realizan los investigadores del Equipo de la Universidad de París X Nanterre, ([Beillerot et al., 1998](#)). Por su parte, [Da Silva \(2008\)](#); [Hernández y Tort \(2009\)](#); [Miled \(2012\)](#); [Ardiles y Borioli \(2010\)](#) y [Allain \(2011\)](#); [Poggi y Musard, 2014](#); [C. Beaucher, V. Beaucher y Moreau \(2013\)](#) y [Richard-Bossez \(2013\)](#) harán lo propio con los desarrollos que desde la sociología crítica, realiza el Equipo Escol, en la Universidad París VIII- Sant Denis ([Charlot, 2008](#)).

Solo los trabajos de [Mairone \(2007\)](#) y algunas de las investigaciones reseñadas por [Therriault et al. \(2013\)](#) se apoyan en los desarrollos del Equipo de Irem de Aix-Marseille, ([Chevallard, 2000](#)), indican “*Nous rattachons également l'étude présentée à la question du rapport au savoir en nous plaçant, non pas du côté du sujet (Beillerot, 1989 ; Charlot, 2003 ; Hatchuel, 2005) mais du côté du savoir lui-même (Chevallard, 2003; Maury et Caillot, 2003)*” [analizamos la cuestión de la relación con el saber, ubicados, no en el lado del sujeto (Beillerot de 1989 Charlot, 2003; Hatchuel, 2005), sino del lado del conocimiento mismo (Chevallard, 2003 Maury y Caillot, 2003)] ([Mairone, 2007, p. 2](#)).

Ahora bien, más allá de los debates teórico epistemológicos entre la perspectiva psicoanalítica y la sociológica, debates que se advierten en las declaraciones de los propios autores ([Beillerot et al., 1998](#); [Charlot, 2008](#)) y en sus analistas ([Kalali, 2007](#); [Gagnon, 2011](#), entre otros), no son pocas las investigaciones que conforman sus marcos conceptuales con los aportes de ambas corrientes. Es el caso de los trabajos de [Monetti \(2003\)](#); [Zambrano \(2013\)](#); [Diker \(2007\)](#); [Frigerio y Diker \(2005\)](#); [Falavigna y Arcanio \(2011\)](#) y [Da Silva \(2008\)](#). Varias de las investigaciones reseñadas por [Therriault et al. \(2013\)](#), por su parte, articulan la perspectiva sociológica con la didáctica.

Asimismo, se advierte, que las investigaciones analizan la relación con el saber de distintos ‘sujetos escolares’: algunas enfatizan en el *docente o profesor* ([Tenaglia, 2011](#); [Monetti, 2003](#); [Jure, 2010](#); [Mairone, 2007](#); [Ardiles y Borioli, 2010](#)); o los estudios en [Canadá y Gabón](#) de Therriault reseñados en Therriault et al., 2013); otros en la relación de los *alumnos* con el saber ([Hernández y Tort, 2009](#); [Zambrano, 2013](#); [Miled, 2012](#); [Diker, 2007](#); [Frigerio y Diker, 2005](#); [Falavigna y Arcanio, 2011](#); [Da Silva, 2008](#); [Grieco, 2013](#); [C. Beaucher, V. Beaucher y Moreau, 2013](#); [Therriault et al., 2013](#) y [Richard-Bossez, 2013](#), o los estudios de Bader y Bader y Therriault presentados en [Therriault et al., 2013](#)).



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.4>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Las investigaciones que focalizan en la relación profesor con el saber coinciden en que los rasgos ([Tenaglia, 2011](#)) o tipo de vínculo ([Jure, 2010](#)) de esta impacta en las prácticas docentes, en las decisiones sobre qué enseñar y cómo. Aluden a distintos saberes, al saber en general, al saber disciplinar –como por ejemplo, el saber de la contactología en la investigación de [Tenaglia \(2011\)](#), la teoría de la evolución darwiniana en la indagación de [Mairone \(2007\)](#)– y al saber didáctico ([Monetti, 2003](#)), los conocimientos sobre el medio ambiente, los provenientes de las ciencias naturales y sociales ([Therriault et al., 2013](#)).

Las investigaciones coinciden, asimismo, en que los docentes entablan con esos saberes diferentes tipos de relaciones en función del sentido que otorgan a cada saber. A la vez que dicha relación no es estable y que las trayectorias educativas y laborales pueden modificarlas ([Jure, 2010](#)).

La relación con el saber del alumnado es indagada en los diferentes ámbitos del sistema educativo: si bien la mayor cantidad de investigaciones focalizan en la escuela primaria ([Miled, 2012; Mairone, 2007; Da Silva, 2008; Zambrano, 2013; Quilaqueo y Quintiqueo, 2010; Quintiqueo y Torres, 2012](#)); también se registran trabajos que focalizan en el nivel medio ([Hernández y Tort, 2009; Tenaglia, 2011](#)), el nivel universitario ([Grieco, 2013; Monetti, 2003; Falavigna y Arcanjo, 2011; C. Beaucher, V. Beaucher y Moreau, 2013](#)) e incluso, en la educación inicial-maternal ([Richard-Bossez, 2013](#)). Solo las investigaciones de [Diker \(2007\); Frigerio y Diker \(2005\)](#) abordan esta noción para analizar procesos educativos en instancias no escolares, tal es su estudio sobre la relación con el saber de adolescentes institucionalizadas en hogares de menores.

La revisión de esas investigaciones nos permite advertir que algunas de ellas focalizan el estudio en los procesos, que podríamos denominar, *primarios*⁸ de construcción de la relación con el saber, aquellos que en términos genéricos, se desarrollan en el ámbito familiar. Mientras otros (la mayoría) analizan la relación con el saber estudiantil en situaciones de aprendizajes que se desarrollan en instituciones, en su mayoría, escolares (el trabajo de [Diker, 2007; Frigerio y Diker, 2005](#), por ejemplo, explora las posibilidades de modificar la relación con el saber de adolescentes, en el contexto de una propuesta educativa no formal desarrollada en el hogar de menores en el que viven).

Estudios sobre los procesos primarios de construcción de la relación con el saber

Con respecto a este primer conjunto de investigaciones, encontramos la indagación de [Allain \(2011\)](#), quien se pregunta si la construcción de la relación con el saber está vinculada al origen socio- profesional del alumnado. A partir de esta, constata que estudiantes de familias pobres resultan más proclives a sostener representaciones (ya sea de la escuela como institución o del rol de estudiante) cercanas a lo que la autora llama

⁸ Socialización primaria y secundaria.





"mala" relación con el saber. Pero también advirtió que no todos los alumnos y alumnas de estas clases tienen la misma relación con el saber y que, por lo general, estudiantes procedentes de entornos más favorecidos poseen una "mala" relación con el saber.

Concluye que la relación con el saber puede tener un vínculo con el origen socioprofesional de estudiantes, al tiempo que destaca que un estudiante de las zonas populares no tiene "fatalmente" una mala relación con el saber y viceversa.

Por último, considera que hay otros factores que pueden influir en la relación con el saber de estudiantes y se pregunta: ¿el profesorado, por su actitud y opciones pedagógicas, participa en la construcción de la relación con el saber de sus estudiantes? ([Allain, 2011](#)).

[Charlot \(2008\)](#) analiza críticamente la fertilidad del uso, extendido, por parte de los estudios de sociología de "la categoría socioprofesional del padre (CSP) ... como indicador de la posición social de la familia" ([Charlot, 2008, p. 36](#)), sostenida en la hipótesis de que esta tendría cierta correlación con la posición escolar del alumno. El autor señala que resultaría más pertinente considerar al CSP de la madre quien es, en general, la responsable del seguimiento escolar de los hijos; que en ciertas familias de inmigrantes (foco de sus investigaciones) "el personaje clave en materia de éxito escolar (es) la hermana mayor"; que en otros casos hay que considerar la posición social de los abuelos, llegando a señalar la insuficiencia heurística de esa categoría, ya que:

La posición social de la familia no puede ser aprehendida únicamente en términos socio profesionales; así, J. P. Terrail (1984b) y J. P. Laurens (1992) han demostrado que la práctica religiosa y la militancia política podían también tener efectos sobre la posición escolar de los hijos. ([Charlot, 2008, p. 36](#))

El trabajo de [Miled \(2012\)](#), por su parte, analiza cómo la educación familiar contribuye a orientar la relación con el saber de los niños y las niñas en el primer año de la escuela primaria en Tunes. Para abordar la educación familiar, conjuga el estudio de las alianzas co-parentales, los valores y estilos educativos parentales.

A partir de un estudio de casos múltiples, la investigación modeliza dichos estilos educativos vinculándolos con tipos de relaciones con el saber o figuras del aprender ([tabla 1](#)).



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.4>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Tabla 1

Estilos educativos parentales y tipos de relación con el saber que promueven

Estilo educativo parental	Características	Tipo de relación con el saber o figuras del aprender que promueve
Estimulante o de incentivo	Control flexible de la conducta del niño. Los padres fomentan el desarrollo intelectual del niño, dejando espacio para iniciativas y negociaciones importantes. Conceden importancia al éxito académico y profesional. Para ellos, el rendimiento académico no es solo una cuestión de capacidad intelectual, sino que es construido a través de las relaciones interpersonales.	Fomenta el desarrollo de una relación epistémica con el saber. Movilización ⁹ subjetiva y cognitiva. Al niño le gusta ir a la escuela, da un sentido a su aprendizaje. Reconoce la función socio-cultural del conocimiento; realiza una auto-evaluación favorable; adopta una posición activa y metódica en el aprendizaje; reconoce la mediación de los conocimientos en los proyectos profesionales.
Sobreprotector	Híper-ansiedad parental. El padre inhibe todas las iniciativas del niño y le hace comprender el mundo como hostil y peligroso para su seguridad emocional. Estos padres formulan pocos planes para el niño que no recibe expectativas hacia él.	Promueve el desarrollo de una relación ajena con el saber. Ausencia de movilización cognitiva o subjetiva. El aprendizaje en tanto que objeto del mundo es tan aterrador como el resto. Posición pasiva en el aprendizaje y no identifica las funciones de la escuela, no puede dar sentido a los conocimientos. Hay confusión entre las actividades y contenidos escolares y la norma a la cual el estudiante asume que deben cumplir. Asiste a la escuela por razones externas al aprendizaje; no reconoce la función socio-cultural del conocimiento; autoevaluación negativa. Aprende para complacer a sus padres.

⁹ Charlot (2008) define el concepto de movilización. Señala "Movilizar es poner recursos en movimiento. Movilizarse es reunir sus fuerzas, para hacer uso de sí como un recurso. ... La movilización es a la vez condición previa a la acción (la movilización no es la guerra...) y su primer momento (...pero indica la cercana entrada en la guerra). ... Pero movilizarse es también comprometerse en una actividad porque se está llevado por móviles, porque se tienen 'buenas razones' para hacerlo. Nos interesaremos, pues en los móviles de la movilización, en lo que produce la puesta en movimiento, la puesta en actividad El niño se moviliza en una actividad cuando se inviste, cuando hace uso de sí como un recurso, cuando es puesto en movimiento por móviles que remiten al deseo, al sentido, al valor. La actividad tiene una dinámica interna ... esta dinámica supone un intercambio con el mundo, donde el niño encuentre fines deseables, medios de acción y otros recursos diferentes de sí mismo (pp. 89-90).





Estilo educativo parental	Características	Tipo de relación con el saber o figuras del aprender que promueve
Rígido	Principios rígidos y un control importante sobre el comportamiento del niño a través del uso de sanciones fuertes. El niño percibe altas expectativas para el éxito académico y profesional	Los varones cuyos padres adopten un estilo rígido desarrollan una relación utilitaria con el saber, mientras que las niñas elaboran una relación ajena con este. Movilización cognitiva, ausencia de movilización subjetiva. En la relación con el saber de tipo utilitaria, el conocimiento tiene sentido en tanto que conlleva beneficios o es una forma de evitar las sanciones. La adquisición de conocimiento es difícil porque existe una confusión de registro entre la escuela, la familia o las normas sociales y el conocimiento; No reconoce la función socio-cultural del conocimiento; adoptan una posición pasiva en el aprendizaje; no existe un método preciso para el aprendizaje; va a la escuela para obtener un título o un trabajo posterior.
Laissez-faire	Desarrollan expectativas de éxito académico y profesional hacia sus hijos, a pesar de la falta de recursos que ponen a su disposición para hacerlo. Las exigencias para el trabajo escolar son, en general, puramente verbales. El niño siente esta falta de coherencia y no puede percibir expectativas claras por parte de sus padres.	No fue posible establecer la similitud entre los niños cuyos padres adoptan un estilo "laissez-faire" y una relación con el saber específica.

Nota. Elaboración propia a partir de [Miled \(2012\)](#).

Al finalizar su investigación sostiene que las interacciones con el profesor o profesora y la experiencia de la escuela pueden llevar al niño o a la niña a cambiar su relación con el saber de una u otra manera.

Finalmente, los trabajos de los investigadores chilenos, [Quilaqueo y Quintriqueo \(2010\)](#) y [Quintriqueo y Torres \(2012\)](#) analizan la relación de niños y adolescentes con el saber sociocultural mapuche, la que se caracteriza por tener por objeto ciertos saberes vernáculos, centrados principalmente en contenidos actitudinales relacionados con la memoria social mapuche y por determinadas modalidades de enseñanza aprendizaje sostenida en la oralidad y en ciertos rituales. Advierten su distancia con los conocimientos y modalidades de enseñanza aprendizaje que propone el currículo escolar.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.4>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Señalan que:

Entre las familias y comunidades subsiste un tipo de socialización para la formación de niños, niñas y jóvenes, donde la persona que asume la posición de educador tradicional (**kimche**) es primordial. Además, se manifiesta por parte de los **kimches** que las dificultades que enfrentaron las distintas generaciones en el medio escolar, serían consecuencias del desconocimiento de los docentes de aula de los saberes socioculturales mapuches. (Quilaqueo y Quintiqueo, 2010, p. 354)

Agregan que la lógica del conocimiento escolar está más asociada a la escritura de los contenidos que el alumnado aprende que a la oralidad, a la vez que ajustada en “la racionalidad de los profesores, producto de la cultura escolar y la formación profesional con ausencia de conocimiento cultural mapuche” (Quintiqueo y Torres 2012, p. 23).

La distancia entre el conocimiento mapuche y el conocimiento occidental en contexto mapuche está marcada por una constante discrepancia (Quintiqueo y Cárdenas, 2010). Esta discrepancia es producto del marcado uso del castellano y su profundo origen occidental, fundada en la escritura, en el texto. En cambio la lógica del conocimiento mapuche está fundada en la oralidad, en el contexto, para atribuir sentido y significado a la relación de las personas con el objeto (mundo objetivo) y lo espiritual (mundo subjetivo e intersubjetivo). (Quintiqueo y Torres 2012, p. 28)

Estas investigaciones (más allá de la diversidad de contextos en las que se desarrollan), coinciden en el esfuerzo de discernir tipos o modalidades de la relación con el saber, desde la modesta clasificación en buena o mala relación con el saber de Allain (2011), que toma como patrón el éxito o fracaso escolar, pasando por la propuesta, heurísticamente más rica de Miled (2012), que modeliza, siguiendo a Charlot (2008), tres figuras del aprender: epistémica, ajena y utilitaria. En dichas figuras se articulan las modalidades de relación que:

[El alumnado establece] con lugares, personas, objetos, contenidos de pensamiento, situaciones, normas relacionales, etcétera... En tanto está en juego la cuestión del aprender y del saber-. Analiza... relaciones con la escuela, con los docentes, con los padres, con los compañeros, con la matemática, ... con el futuro, etcétera. ... Estas relaciones se articulan entre sí, en configuraciones que no son infinitas: las figuras del aprender. ... El investigador analiza... la articulación de esas relaciones en un psiquismo singular (individuo). (Charlot, 2008, pp. 128-129)

Quilaqueo y Quintiqueo (2010) y Quintiqueo y Torres (2012) realizan una extensa descripción de la conformación de una relación con el saber propia de cierta formación sociocultural, como es la mapuche y sus distancias con la relación con el saber que estandariza el currículo monocultural de la escuela.





Más apoyados en categorías de la sociología (como la de origen socioprofesional), de la psicología educacional (como las de alianzas co-parentales, valores y estilos educativos familiares) o socioantropológicas (como las de socialización, prácticas socioculturales e interculturalidad) los trabajos reseñados dan cuenta de las marcas –más o menos posibilitadoras– que los procesos de subjetivación (hominización, según [Charlot, 2008](#)) dejan en la forma en que el sujeto se relaciona con el saber.

Asimismo, plantean que el ingreso y tránsito por instituciones educativas, con sus propios reservorios de significaciones, lógicas de funcionamiento y exigencias hacia el sujeto, constituyen ocasiones para conmover, interpelar o reforzar las modalidades de relación del alumnado con el saber.

A continuación, se desarrollarán investigaciones que problematizarán la relación con el saber en el marco de esas instituciones.

Relación con el saber y los procesos de enseñanza aprendizaje en instituciones educativas

Decíamos que un número importante de investigaciones focalizan en la relación del alumno con el saber ubicando el análisis en situaciones de enseñanza aprendizaje en instituciones educativas o afines.

Así, por ejemplo, en línea con la crítica de la sociología de la reproducción que realiza [Charlot \(2008\)](#), el trabajo de [Hernández y Tort \(2009\)](#), analiza la relación con el saber de jóvenes que realizan sus estudios secundarios obligatorios en España, como forma alternativa de estudiar el ‘fracaso escolar’, ya no desde los resultados de un grupo que, por razones diversas, carece de lo que las personas adultas esperan de ellos, sino desde sus experiencias con los saberes a los que acceden dentro y fuera de la escuela

Se interroga en cuanto a:

Qué está ocurriendo, cuál es la actividad implementada por el alumno, cuál es el sentido que le da a la situación, cuáles son las relaciones mantenidas con los otros. [Intenta] comprender cómo se construye la situación de un alumno que fracasa o tiene éxito en un aprendizaje, y no lo que le falta o el logro. Se trata de comprender el fracaso o el éxito como una situación que tiene lugar durante una historia y considerar que todo individuo es un sujeto”. ([Hernández y Tort, 2009, pp. 8-9](#))

Otros trabajos analizan la relación del estudiantado con ciertos saberes, por ejemplo, los de la matemática en [Da Silva \(2008\)](#) y los de la educación física en [Poggi y Musard \(2014\)](#); o en determinados momentos o circunstancias de la escolaridad, tal es el caso de los estudios



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.4>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

de [Falavigna y Arcanio \(2011\)](#), quienes analizan las relaciones con el saber (escolar) que establecen los individuos que ingresan a la universidad, o la investigación de [C. Beaucher, V. Beaucher y Moreau \(2013\)](#), quienes estudian la naturaleza de la relación con el conocimiento para el alumnado que termina la escuela secundaria en Quebec (16-17 años).

[Da Silva \(2008\)](#) investiga el sentido de la enseñanza y del aprendizaje de las matemáticas en grupos de 1º a 5º año de nivel primario en Brasil. Indaga puntualmente la importancia y utilidad que el alumnado da a la matemática y a su aprendizaje (fuera y dentro de la escuela), su relación personal con esta, los deseos que motivan el estudio de la asignatura.

La autora caracteriza la relación de los alumnos y alumnas con la matemática como una relación de placer para algunos, de fracaso para otros y agradable por considerarla útil para otros alumnos. Según las opiniones de estudiantes, la matemática es una materia difícil pero importante. Para su aprendizaje es necesario que haya un deseo: por cumplir con las exigencias de la escuela, o porque es imprescindible para la vida cotidiana, o por ser considerada necesaria para poder tener un buen empleo (en estas dos últimas opciones, refiere a una relación práctica con la matemática).

[Poggi y Musard \(2014\)](#), por su parte, en el contexto del sistema educativo francés, se preguntan: Qué tipo de registro tienen de su aprendizaje el alumnado de la asignatura educación física. ¿Qué dicen que aprenden? ¿En qué tipos de objetos centran su atención?

Según los resultados de esa investigación, el estudiantado señala que ha aprendido saberes prácticos, prácticas y normas de actuación, habilidades, actitudes y gestos.

El aprendizaje es para los grupos de estudiantes un proceso canónico y lineal, que se juega en gran parte desde una práctica personal hecha de repeticiones. También señalan que es importante aplicar las consignas del profesorado para tener éxito.

Finalmente, es una actividad en soledad, individual: las otras personas de la clase, sus compañeros y compañeras rara vez se mencionan en las entrevistas.

En otro contexto, [C. Beaucher, V. Beaucher, Moreau \(2013\)](#) identifican variaciones en lo que denominan 'la naturaleza' de la relación con el saber de alumnos que terminan la escuela secundaria en Quebec ([tabla 2](#)).





Tabla 2

Naturaleza de la relación con el saber

Naturaleza de la relación con el saber	Características
Entusiasta	Visión bastante positiva de aprendizaje, desde una perspectiva relativamente realista. Reconocen como parte de sus obligaciones ir a la escuela, aprender algunas cosas y formarse para un trabajo futuro.
Utilitaria	Reconocen al saber cómo significativo cuando son capaces de percibir una estrecha relación entre este y su reutilización en un contexto específico. Debe "servir" para algo.
Paradójica	Aprehenden el saber como un modo de adaptación en una perspectiva acorde con la vida en sociedad. El significado del aprendizaje escolar es bastante vago para estos sujetos, que no lo ponen en relación con una profesión reconocida. Por el contrario, perciben que el aprendizaje les permite adaptarse al mundo donde viven y entrar en relación de armonía con otras personas que les rodean.
Confiada	Su relación con el aprendizaje se basa en la idea de que es útil acumular conocimientos, ya que incluso si el sentido no aparece, obviamente, se verá claramente más adelante. El conocimiento acumulado permite desarrollar la cultura personal.

Nota. Elaboración propia a partir de [C. Beaucher, V. Beaucher y Moreau \(2013\)](#).

Esta investigación, de tipo cualitativo-interpretativa, se realizó con una muestra de 20 estudiantes de una escuela polivalente de un poblado en la región sureste de Quebec, pertenecientes a familias de bajos ingresos. La recolección de los datos se utilizó mediante una entrevista semiestructurada, que contenía dos partes: en un primer momento se solicita al alumnado que realice una lista (no exhaustiva) de los aprendizajes que son particularmente importantes para sí. Estos aprendizajes son luego calificados como útil / inútil; importante / poco importante o agradable / desagradable. Luego se agregan detalles tales como: dónde se ha hecho en el aprendizaje (en la escuela, en casa, en el trabajo, etc.) y con quién. Asimismo, se consultó sobre el significado que atribuyen al término "aprender", cómo se ven a sí mismos o mismas como aprendices, cómo ha ido evolucionando su relación con el saber y sobre su situación de alumno o alumna.

Por ello, la descripción de cada tipo de relación con el saber supone: a) la identificación de saberes con los cuales entran en contacto los sujetos (los sujetos entrevistados enumeran y califican lo que han aprendido desde su niñez). Se atiende la amplitud del espectro de aprendizajes y los tipos privilegiados; b) la relevancia, la importancia y el placer que genera el aprendizaje (o lo contrario de estos atributos); c) los lugares donde se efectúan los aprendizajes, así como las personas con las que se realizaron; e) el significado que el aprendizaje (en sentido amplio y en un ambiente escolar) tiene para cada sujeto.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.4>
URL: <http://www.una.ac.cr/educare>
CORREO: educare@una.cr

Estos estudios, que como advertimos más arriba se encuadran en los desarrollos de Bernard Charlot, dan suma relevancia a los sentidos que el alumnado les confiere a ciertos saberes escolares o a su escolaridad en general. Sobre el problema del sentido, como veremos, se insiste en la obra de autor de la ESCOL, quien se dedica a esclarecer los alcances de este concepto, articulándolo a categorías como la de “movilización, actividad” (Charlot, 2008, p. 89). Para este autor, el sentido implica:

[Poner en relación palabras, enunciados, acontecimientos] con otros en un sistema, o en un conjunto; tiene sentido para un individuo algo que le sucede y que tiene relaciones con otras cosas de [la] vida. ... Es significante (o... tiene sentido) lo que produce inteligibilidad sobre alguna cosa ajena, lo que aclara alguna cosa en el mundo, lo que es comunicable y puede ser comprendido en un intercambio con otros. El sentido es producido [en] una puesta en relación, en el interior de un sistema o en las relaciones con el mundo o con los otros.

Ni el fin solo ni el móvil solo permiten comprender el sentido del acto, que no se aclara más que si pongo en relación ese fin y ese móvil. Introduciendo la idea de deseo... podemos decir que tiene sentido un acto, un acontecimiento, una situación que se inscribe en este nudo de deseos que es un sujeto...

La cuestión del sentido no está zanjada de una vez para siempre. Una cosa puede adquirir sentido, perder su sentido, cambiar de sentido, pues el sujeto mismo evoluciona por su dinámica propia y por su confrontación con los otros y con el mundo. (Charlot, 2008, pp. 91-93)

En la misma línea podremos ubicar al trabajo de las investigadoras del CONICET IIRICE, Falavigna y Arcanio (2011), quienes entienden que la relación con el saber supone cierto posicionamiento o disposición subjetiva ante el (los) saber (es) articulado (s) a la producción social de subjetividades. Esto involucra, para las autoras, considerar:

la historia personal; las perspectivas familiares; las producciones de sentido acerca del qué, cómo, por qué saber/estudiar determinada carrera; los vínculos con otros; la imagen que se tiene de sí mismo y aquella que se va a mostrar a los otros; las expectativas en torno al *porvenir*; las *performances* académicas, las aspiraciones sociales; vocacionales y profesionales; los modelos de vida y las orientaciones valorativas que conlleva; y en definitiva, la construcción de la propia vida, en sus inscripciones espacio-temporales-afectivas. (Falavigna y Arcanio, 2011, p. 15)





En su investigación, en curso, analizan cómo los ingresantes construyen y cambian su relación con el(s) saber(es) desde tres ejes de indagación: a) las modalidades, vivencias, y significatividad del saber en la continuidad o abandono de los estudios universitarios; b) los motivos “el lugar desde el cual se produce la particular forma de relación y construcción de la universidad como horizonte posible o imposible” ([Falavigna y Arcanio, 2011, p. 15](#)) y c) cómo la decisión de estudiar se articula con la vida y el futuro del alumnado.

Finalmente, los estudios de [Grieco \(2013\)](#); [Hatchuel \(2009\)](#) y [Diker \(2007\)](#) y [Frigerio y Diker \(2005\)](#) focalizan en las situaciones de enseñanza-aprendizaje y cómo estas otorgan ciertas características a las relaciones con el saber ([Grieco, 2013](#)), tienden a “favorecer, autorizar, o al contrario evitar ciertas ‘prácticas de aprendizaje’ de los alumnos” ([Hatchuel, 2009, p. 5](#)) o condicionan las modalidades de relación con el saber.

[Hatchuel \(2009\)](#) a partir de sus investigaciones en talleres y clases de matemáticas, advierte que la persona adulta (docente) construye un marco para el aprendizaje que puede facilitar o entorpecer la apropiación del saber. Señala que dicho marco está conformado no solo “por el dispositivo concreto (en este caso el taller matemático), sino también en la manera en que esas solicitudes conscientes e inconscientes van a surgir y cobrar sentido en términos de lo que está permitido y autorizado... y de lo que se dirá de las reglas instituidas de esa manera” ([Hatchuel, 2009, p. 4](#)).

Define ese marco como “encuentro pedagógico”. En él mismo, el individuo adulto se relaciona con el alumnado en función de sus estructuras psíquicas respectivas en un proceso caracterizado por un momento, inicial y necesario, de identificación de quien está en situación de aprender con el personal docente, seguido “por un proceso de desidentificación que permitirá al individuo considerarse como el depositario real del saber transmitido por el otro, de manera que dicho saber se vuelva realmente suyo” ([Hatchuel, 2009, p. 6](#)).

La autora propone el concepto de “parejas psíquicas epistémicas”. Con el mismo subraya las alianzas que se construyen alrededor del saber y dar cuenta de la fuerza particular de las consecuencias psíquicas de dichas alianzas. En estas últimas, se juegan solicitudes conscientes e inconscientes por parte de las personas adultas (padres, madres o docentes) para con la juventud, que dependiendo de cómo se perciban y hayan sido elaboradas, “... pueden invadir el espacio psíquico del niño en situación de aprender” ([Hatchuel, 2009, p. 4](#)).

Para concluir, señala que la construcción de un espacio con dichas características se ve favorecido por la institucionalización de rituales que deben ser “por una parte suficientemente sólidos para dar una impresión de continuidad, y por la otra, suficientemente flexibles como para poder ser interpretados por los alumnos” ([Hatchuel, 2009, p. 5](#)). Entre esos rituales destaca los vinculados al manejo y organización del tiempo.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.4>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Diker (2007); Frigerio y Diker (2005), por su parte, comparten con Hatchuel (2009) la preocupación por el papel que juegan las condiciones de enseñanza para posibilitar otras relaciones con el saber, en este caso, de sujetos con particulares historias de vida (niñas y adolescentes institucionalizadas en "Hogares¹⁰").

Estas tres últimas autoras comparten, asimismo, el recurso de categorías provenientes de la escuela psicoanalítica, CREF de la Universidad Paris X Nanterre (ahora Universidad Paris oeste Nanterre La Défense). Frigerio y Diker recuperan la categoría de "dispositivo pedagógico" para conceptualizar la situación de enseñanza aprendizaje, "entendiendo por tal como lo hace Larrosa, J: 'cualquier lugar en el que se constituye o se transforma la experiencia de sí'" (Larrosa citado por Frigerio y Diker, 2005, p. 9).

En dicho dispositivo, en el marco del cual se construye la relación con el saber, hay, para las autoras, una oferta objetiva, de recursos, técnicas, conocimientos, materiales, pero fundamentalmente una oferta subjetiva:

Modelos de relación con el conocimiento, representaciones acerca de lo que el otro es capaz de aprender, representaciones acerca del tiempo, proyecciones a futuro, encuadres normativos, figuras identificadorias, posicionamiento de los adultos, etc. (Frigerio y Diker, 2005, p. 15)

Asimismo, las autoras se adentran en la problematización teórica del carácter singular o social de la relación con el saber. Señalan que esta:

Se inscribe en la intimidad del aparato psíquico de cada sujeto, pero que no es independiente de una manera de relacionarse con los saberes presentes en la sociedad . . . La noción de *relación de saber*, reconociendo la consistencia del psiquismo, es decir, designa para nosotros en su estatuto de singular (propio a cada sujeto), el carácter social. (Frigerio y Diker, 2005, p. 13)

Esta cuestión es también analizada por Grieco (2013) cuando describe las características específicas que adquiere la relación con el saber, en situaciones de enseñanza y aprendizaje grupal en la educación superior e indaga sobre la posible existencia de una dimensión grupal de la relación con el saber.

¹⁰ Señalan las autoras:

La palabra Hogar (aún con mayúscula) no necesariamente significa "hogar" –sede de relaciones y afectos inscriptos en lo familiar–. En ciertos casos la palabra constituye un eufemismo, requiere un esfuerzo de imaginación ya que designa, las más de las veces, a organizaciones que definen condiciones existenciales de excepcionalidad, en las que residen niños, niñas y adolescentes, para los cuales el lugar no ha sido una opción resultante del ejercicio de ninguna libertad, sino la consecuencia de una trama compleja de adversidades de distinto origen (social, familiar, singular) por las cuales una instancia oficial, decide que allí deben ser alojados y pasar un tiempo de duración variable. (Frigerio y Diker, 2005, p. 5)



El autor sostendrá que la relación con el saber se encuentra sostenida en la realidad intrapsíquica del sujeto y en la realidad externa grupal o intersubjetiva a partir de los pactos y acuerdos inconscientes que el sujeto y un otro (o más de un otro), comparten en su grupo primario originario, es decir, la familia. Agrega que la relación con el saber presenta una dimensión grupal originaria:

La relación con el saber del sujeto individual, contiene una dimensión grupal originaria, constituida a partir de la grupalidad psíquica del sujeto. Dicha dimensión es la que permite la creación, en un espacio transicional e intermediario, de la relación con el saber grupal. ([Grieco, 2013, p. 93](#))

Teóricamente, [Grieco \(2013\)](#) se inscribe en la escuela psicoanalítica del CREF y a su vez, recurre a los aportes que el sociopsicoanálisis francés realiza al conceptualizar ciertos fenómenos grupales-institucionales (de clara inspiración en el psicoanálisis kleiniano), y a desarrollos que [Souto \(2009\)](#) ha realizado en el campo de la formación y Alicia Fernández (2003) en el de la psicopedagogía. De esta última toma la propuesta de dos posiciones básicas y diferenciadas en la relación del sujeto con el saber: la del sujeto aprendiente y la del enseñante; posiciones que oscilan entre lo conocido y lo desconocido, y entre la repetición y la creación. Señala:

La relación del sujeto con el saber presenta dos posiciones básicas y claramente diferenciadas, en la figura de la apropiación de los saberes en situación de grupo. Por un lado se encuentra la posición aprendiente, que toma el modelo de la imitación de la relación con el saber del docente y por otra parte, cuando se produce un distanciamiento de ella, se rige por la posición enseñante, donde el modelo es el del autodidacta, en que el sujeto es autor de su propio pensar. ([Grieco, 2013, p. 92](#))

Como puede observarse, las investigaciones que analizan la peculiaridad que adquiere la relación con el saber de los sujetos en situaciones de enseñanza-aprendizaje ([Grieco, 2013; Hatchuel, 2009 y Diker, 2007; Frigerio y Diker, 2005](#)) priorizan la interrelación entre dos dimensiones: por un lado las características de los dispositivos ([Foucault, 1977](#)) en los que se enmarcan dichas situaciones y, por otro lado, el psiquismo de los sujetos involucrados en ellas. Resaltan que las particularidades del "dispositivo pedagógico" ([Diker, 2007; Frigerio y Diker, 2005](#)), "encuentro pedagógico" ([Hatchuel, 2009](#)) o "situación de enseñanza y aprendizaje grupal" ([Grieco, 2013](#)) tienen efectos en la relación del alumnado con el saber. Ahora bien, junto al aspecto material de dicho dispositivo (cierta disposición y disponibilidad de recursos, materiales, técnicas, tiempo, rituales) acuerdan en la relevancia que tiene analizar la relación que se establece entre estudiante y docente (o adulto en posición de docente). Relación que connotarán como "oferta subjetiva", "pareja psíquica epistémica" o "realidad externa grupal o intersubjetiva", respectivamente. Valiéndose de los postulados de diferentes corrientes psicoanalíticas, enfatizan en los aspectos no conscientes presentes en la relación con el saber.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.4>
URL: <http://www.una.ac.cr/educare>
CORREO: educare@una.cr

Cierre, discusión y proyecciones

En el presente artículo se han presentado distintos desplazamientos suscitados con la noción de relación con el saber en su utilización efectiva en trabajos de investigación empírica y teórica desde distintos campos disciplinares.

El recorrido realizado nos permite advertir que existe en la comunidad académica internacional (fuertemente en la francoparlante, de manera incipiente en las comunidades anglo e hispano parlante) numerosas iniciativas que intentan abordar, desde diferentes disciplinas, algunos problemas de la transmisión de saberes (Tenaglia, 2011; Monetti, 2003; Jure, 2010; Mairone, 2007; Ardiles y Borioli, 2010); y de su apropiación (Hernández y Tort, 2009; Zambrano, 2013; Miled, 2012; Diker, 2007; Frigerio y Diker, 2005; Falavigna y Arcanio, 2011; Da Silva, 2008; Grieco, 2013; C. Beaucher, V. Beaucher y Moreau, 2013; Therriault et al., 2013 y Richard-Bossez, 2013) recurriendo a la potencia heurística de la noción de “relación con el saber”.

Dichas iniciativas incluyen estudios teóricos y empíricos que aluden a la relación con el saber de los sujetos escolares: docentes y estudiantes y que se inscriben, fundamentalmente, en dos grandes escuelas: la psicoanalítica del Centre de Recherche Education et Formation (CREF), de la Universidad Paris X-Nanterre, creado por Jacky Beillerot y continuado por Nicole Mosconi y Claudine Blanchard-Laville; y la sociológica, del Grupo “Educación, socialización y colectividades locales” (ESCOL) conformado en el año 1987 en el Departamento de Ciencias del Educación de la Universidad París VIII, Saint Denis, bajo la Dirección de Bernard Charlot.

Se registran esfuerzos por precisar teóricamente esta noción (Pouliot et al., 2010; Falavigna y Arcanio, 2011; Kalali, 2007; Gagnon, 2011; Zambrano, 2013; C. Beaucher, V. Beaucher y Moreau, 2013; Therriault et al., 2013 y Moreau, 2013) “imprecisa, de contornos y condición incierta” (Beillerot et al., 1998, p. 36), cuya delimitación no es clara y su ámbito de aplicación resulta de interpretación amplia (a veces banal) (Zabala, 2008). Los trabajos reseñados intentan operacionalizar el concepto, o clarificarlo al ponerlo en discusión con otras teorías del campo de la psicología de la educación y la epistemología o identificar los nudos problemáticos que esta conlleva.

Más allá de su inscripción en una u otra escuela, las investigaciones coinciden en que la relación de un sujeto con el saber se constituye en dos procesos vitales, uno *primario*, vinculado a las primeras relaciones que el niño o la niña desarrollan en el ámbito familiar, que imprime ciertas características a dicha relación; son marcas –más o menos posibilitadoras– que los procesos de subjetivación dejan en la forma en que el sujeto se relaciona con el saber. Y un proceso *secundario*, vinculado al tránsito por instituciones exogámicas –las del sistema educativo, las de la inserción laboral– que con sus propios reservorios de significaciones, lógicas de funcionamiento y demandas hacia el sujeto, parecerían ser oportunidad u ocasión para conmover, modificar o reforzar dicha relación.





Las investigaciones difieren en las dimensiones de análisis en las que enfatizarán: los estudios que se enmarcan en la ESCOL lo harán en los *sentidos* que los sujetos construyen en torno al saber, a su relación con este y, por extensión, con la escuela, en general. Un sentido que se construye socialmente, que posee componentes no conscientes, pero que solo es asequible a la investigación en tanto es formulado, enunciado, racionalizado. Los estudios que se enmarcan en los múltiples desarrollos del CREF, por su parte, darán prioridad a ciertos *fenómenos de orden inconsciente*: fenómenos transferenciales, fantasmáticos e, incluso, pulsionales.

Lo que se advierte es, en definitiva, la persistencia de una problemática teórico-epistemológica: que es la forma en que se conceptualiza el sujeto, el saber y la relación que el sintagma establece entre ambos.

Así, por ejemplo, se aluden a distintos saberes: disciplinares, didáctico, vernáculos, el ‘saber en general’.

Charlot (2008) y las investigaciones que siguen sus conceptualizaciones, diferencian tipos de saberes: contenidos intelectuales (matemática, gramática, historia, geografía), objetos o actividades (leer, nadar) y formas relacionales (saludar, seducir, mentir). Este autor, reserva el concepto de saber a los contenidos de pensamiento (lo llama ‘saber en sentido estricto’), y enmarcará a los demás saberes en la categoría de “figuras del aprender”.

Beillerot y su equipo, por su parte, realizan un recorrido en torno a “los saberes, sus concepciones y su naturaleza” (Beillerot et al., 1998, p. 19). El autor advierte que las expresiones del empleo del término son múltiples, antiguas y recientes y cada vez más numerosas, lo que no implica, agrega, que el análisis del concepto haya progresado.

Un análisis de las obras de Charlot (2008) y Beillerot et al. (1998) y del uso que se hace del concepto de saber en las investigaciones empíricas que se derivan de ellas, nos permite advertir que el término *saber* refiere a la reconstrucción epistémica que el sujeto hace del conocimiento socialmente compartido sobre lo real, del conocimiento que la humanidad ha generado sobre la relación del ser humano con la naturaleza, con las otras personas y consigo mismo. En cuanto tal, el saber puede ser analizado, al menos, desde dos perspectivas: una que podemos denominar epistemológica, que supone distinguir los procesos sociales de producción, circulación, validación y legitimación (o no) de esos saberes¹¹; y otra perspectiva, que refiere a los procesos subjetivos, psíquicos que entran en juego en tal reconstrucción.

Una investigación del campo del aprender que se aboque a esta noción no puede eludir dichas alternativas heurísticas.

¹¹ El análisis epistemológico que, de manea incipiente, realizan las escuelas que estudian la ‘relación con el saber’ se circumscribe a los aportes de las epistemologías francoparlantes (Beillerot et al., 1998) o angloparlantes (Gagnon; 2011).



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.4>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

La cuestión del sujeto, por su parte, reactualiza discusiones epistemológicas de larga data en las ciencias sociales y humanas: las controversias sobre la relación individuo y sociedad, lo subjetivo y lo objetivo, estructura y génesis, sujeto-institución. [Charlot \(2008\)](#) propone resolver la dicotomía, al proponer pensar los procesos de hominización; el equipo de CREF, con su propuesta de analizar “[la] constitución de la relación con el saber en la construcción de la personalidad psicofamiliar [y la] personalidad psicosocial” ([Beillerot et al., 1998, p. 15](#)).

Aquí también, una investigación del campo del aprender que se aboque a la noción de la relación con el saber, no puede eludir el desafío teórico-metodológico de precisar una noción de sujeto que supere esas opciones dicotómicas, sin resignar claridad y potencia explicativa.

Entendemos que, un retorno al origen del sintagma “relación con el saber”, con las teorizaciones que el psicoanálisis lacaniano hace del vínculo entre el sujeto y el Otro, bajo la lógica de Moebius, resulta una pista a seguir.

Tanto [Beillerot et al. \(1998\)](#), como [Charlot \(2008\)](#) reconocen que fue Lacan el primero en formular el sintagma de “relación con el saber”. Más aún Beillerot hipotetiza que “la expresión no ha dado la vuelta al mundo como la del ‘sujeto supuesto saber’, tal vez porque, en su aparente trivialidad, descuida su propio origen” ([Beillerot et al., 1998, p. 45](#)). Resulta, al menos, curioso que los estudios teóricos y empíricos analizados en este artículo no reparen en dichas conceptualizaciones.

Eso es tema de otro trabajo, tómese aquí como una invitación.

Referencias

- Allain, J. (2011). *A quoi sert l'école? Le rapport au savoir des élèves [¿Qué es la escuela? La relación con el saber de los alumnos]* (Tesis de maestría). Université d'Orléans IUFM, Centre Val de Loire. Recuperado de http://dumas.ccsd.cnrs.fr/docs/00/62/87/14/PDF/mA_moire_M2_Meefa_Juliette_Allain.pdf
- Anderson-Levitt, K. M. (Ed.). (2012). *Anthropologies of Education: A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling. [Antropología de la educación. Una guía global sobre los estudios etnográficos del aprendizaje y la enseñanza]*. New York: Berghahn Books.
- Ardiles, M. y Borioli, G. (2010). Las huellas de la academia en los profesores de profesores. Algunos resultados del trabajo de campo. *Praxis Educativa*, 16(14), 57-65. Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/n14a07ardiles.pdf>
- Beaucher, C., Beaucher, V. y Moreau, D. (2013). Contribution à l'opérationnalisation du concept de rapport au savoir élèves [Contribución a la operacionalización del concepto de relación con el saber de los alumnos]. *Revue Esprit critique*, 17, 6-29. Recuperado de <http://www.espritchefique.fr/publications/1701/esp1701.pdf>





Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. y Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós Educador.

Bertoldi, S., Bolletta, V. y Minguetti, M. (Noviembre, 2008). Operaciones de desplazamiento del concepto de *reflexividad* en el campo de las ciencias sociales. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 19(37), 95-106. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14511370005>

Bertoldi, S. y Vercellino, S. (2009). *Concepciones epistemológicas: La vía naturalista* (Documento de Cátedra N° 2. Centro Universitario Regional Zona Atlántica - Universidad Nacional del Comahue. Viedma. Río Negro). Manuscrito inédito.

Charlot, B. (2008). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Chevallard, Y. (2000). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique Grupo Editor: Buenos Aires.

Da Silva, V. A. (Enero-abril, 2008). Relação com o saber na aprendizagem matemática: Uma contribuição para a reflexão didática sobre as práticas educativas [Relación con el saber en el aprendizaje de la matemática. Una contribución para la reflexión didáctica sobre las prácticas educativas]. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37), 150-190. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000100013>

De Lajonquièr, L. (2005). Infancia e ilusión (Psico) pedagógica: Escritos de psicoanálisis y educación. Ediciones Nueva Visión.

Diker, G. (2007). ¿Es posible promover otra relación con el saber? Reflexiones en torno del proyecto DAS. En R. Baquero, G. Diker, G. Frigerio (Comps.), *Las formas de lo escolar* (pp. 225-244). Buenos Aires: Del estante editorial. Recuperado de <https://docs.google.com/a/una.cr/file/d/0B2v908YbarC5R2NqQnVrb1VwejA/edit>

Demo, P. (2009). *Pesquisar: o que é? [Investigar: ¿qué es?]*. (Texto complementar Aula 04). Professor & Pesquisa. Recuperado de <http://www.amazonia.fiocruz.br/ensino/didaticos/category/21-jornalismo-cientifico.html?download=150%3A2o-disciplinaprofessor-e-pesquisa>

Falavigna, C. H. y Arcanio, M. Z. (Febrero, 2011). Redes teóricas en torno a la relación con el saber. Elementos para el análisis de una noción en construcción. *Revista IRICE*, 22, 7-16. Recuperado de http://www.academia.edu/7184358/Las_demandas_ling%C3%BC%C3%ADsticas_y_cognitivas_de_la_lectura_de_cuentos_en_el_Jard%C3%ADn_de_Infantes

Foucault, M. (1977). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.

Frigerio, G. y Diker, G. (2005). Acerca del saber, de la relación de saber y de las condiciones para aprender. En UNESCO/OREALC, (Coord.), *Educación secundaria en la región: ¿Dónde estamos y hacia dónde vamos* (pp. 1-50). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001492/149270s.pdf>



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.4>
URL: <http://www.una.ac.cr/educare>
CORREO: educare@una.cr

Gagnon, M. (2011). Penser la question des rapports aux savoirs en éducation: Clarification et besoin de recherches conceptuelles [Pensar la cuestión de las relaciones con los saberes en educación. Clarificación y necesidad de investigaciones conceptuales]. *Les ateliers de l'éthique The Ethics Forum*, 6(1), 30-42. Recuperado de http://creum.umontreal.ca/wp-content/uploads/2011/06/pdf_04_Gagnon.pdf

Gohier, C. (1998). La recherche théorique en sciences humaines: Réflexions sur la validité d'énoncés théoriques en éducation. [La investigación teórica en ciencias humanas: Reflexiones sobre la validez de los enunciados teóricos en educación]. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 267-284. doi: <http://dx.doi.org/10.7202/502011ar>

Grieco, L. (Febrero, 2013). La dimensión grupal de la relación con el saber. Estudio de un caso en el escenario de la educación superior. *Querencia*, 14, 72-99. Recuperado de <http://revista.psico.edu.uy/index.php/querencia/article/view/160/90>

Hatchuel, F. (2009). La relación de los jóvenes con el saber: Entre transmisión e implicaciones inconscientes. *Procesos Psicológicos y Sociales*, 5(1-2), 1-10. Recuperado de: <http://www.uv.mx/psicologia/files/2013/06/La-relacion-de-los-jovenes-con-el-saber.pdf>

Hernández, F. y Tort, A. (2009). Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación de los jóvenes con el saber. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(8), 1-11. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3109Hernandez.pdf>

Jure, E. (24-26 de febrero, 2010). Los docentes noveles y su relación con el saber que enseñan. // *Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*. Buenos Aires. http://cedoc.infd.edu.ar/noveles/principiantes/5/INV_5_Jure_LOS_DOCENTES_NOVELES_Y.pdf

Kalali, F. (28-31 de octubre, 2007). Rapport au savoir: Bilan sur la place du sujet dans les différents travaux. En *Symposium: Rapports au (x) savoir(s): Du concept aux usages élèves* [Relación con el saber: Balance sobre el lugar del sujeto en los diferentes trabajos]. *Congrès international Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation*, Strasbourg. Recuperado de http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Faouzia_KALALI_422.pdf

Mairone, C. (28-31 de octubre, 2007). De l'institution scolaire au professeur des écoles: Quel(s) rapport(s) au savoir "Evolution des êtres vivants"? [De la institución escolar al profesor de escuela: ¿Cuál(es) son sus relación(es) con el saber sobre la 'evolución de los seres vivos'?]. En *Symposium – Rapports au(x) savoir(s): du concept aux usages*. *Congrès international Actualité de la Recherche en Education et en Formation*, Strasbourg. Recuperado de http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Corinne_MAIRONE_457.pdf





Miled, A. B. (2012). *Éducation familiale et rapport au savoir chez des garçons et des filles tunisiens de première année d'école primaire: Une approche interactionniste sociale* [Educación familiar y relación con el saber de los niños y las niñas tunecinas de primer año de la escuela primaria. Un enfoque interaccionista social] (Tesis doctoral). Université de Toulouse le Mirail, Toulouse II. Recuperado de <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-00727300/>

Monetti, E. (18-20 de septiembre de 2003). La relación con el saber didáctico del docente de la Universidad Nacional del Sur. En *Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI*. Universidad Nacional de San Luis, Facultad de Ciencias Humanas. San Luis, Argentina.

Moreau, D. (2013). Le rapport au savoir: Un exercice de clarification conceptuelle à la lumière de l'école soviétique de psychologie.[La relación con el saber: Un ejercicio de clarificación conceptual a la luz de la escuela soviética de psicología]. *Rapport au savoir*, 17, 47-69. Recuperado de http://translate.googleusercontent.com/translate_c?depth=1&hl=es&prev=search&rurl=translate.google.co.cr&sl=fr&u=http://en.calameo.com/read/0009930031c89fc3f57ec&usg=ALKJrhjNf4hDJ4DA4fQrLrkfG8n8l3Qrg

Poggi, M.-P. y Musard, M. (Junio, 2014). Rapport au savoir en EPS à l'école primaire. *Recherches en Éducation*, 19, 195-206. Recuperado de <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no19.pdf#page=195>

Pouliot, C., Bader, B. y Therriault, G. (Julio, 2010). The Notion of the Relationship to Knowledge: A Theoretical Tool for Research in Science Education [La noción de relación con el saber: Una herramienta teórica para la investigación en ciencias de la educación]. *International Journal of Environmental & Science Education*, 5(3), 239-264. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ895738.pdf>

Quilaqueo, D. y Quintiqueo, S. (2010). Saberes educativos mapuches: Un análisis desde la perspectiva de los *kimches*. *Polis*, 9(26), 337-360. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/polis/v9n26/art16.pdf>

Quintiqueo, S. y Torres, H. (2012). Distancia entre el conocimiento mapuche y el conocimiento escolar en contexto mapuche. REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 16-33. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol14no1/contenido-quintiqueotorres.html>

Raîche, G. y Noël-Gaudreault, M. (2008). Article de recherche théorique et article de recherche empirique: particularités. [Artículo de investigación teórica y artículo de investigación empírica: Particularidades]. *Revue des sciences de l'éducation* 34(2), 485-490. doi: <http://dx.doi.org/10.7202/019691ar>

Richard-Bossez, A. (2013). Saisir le rapport aux savoirs en actes à l'école maternelle: Éléments de réflexion conceptuels et empiriques. [Comprender la relación con el saber en actos en el jardín maternal: Elementos de reflexiones conceptuales y empíricas]. *Rapport au savoir*, 17, 123-135. Recuperado de <http://www.espritcritique.fr/publications/1701/esp1701.pdf>



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.4>
URL: <http://www.una.ac.cr/educare>
CORREO: educare@una.cr

Rochex, J.-Y. (Junio, 2004). La notion de rapport au savoir: Convergences et débats théoriques [La noción de relación con el saber. Convergencias y debates teóricos]. *Pratiques Psychologiques*, 10(2), 93-106. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.prps.2004.03.001>

Souto, M. (Septiembre-diciembre, 2009). Imaginario grupal y formaciones grupales en torno al saber. *Revista do Centro de Educação, UFSM*, 34(3), 437-452. Recuperado de <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao/article/view/1607/902>

Tenaglia, G. (2011). *Los rasgos de la relación con el saber del docente en el espacio de formación profesional (taller) en la enseñanza técnica. Estudio clínico* (Tesis de maestría). Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Therriault, G., Bader, B. y Nodng, C. (2013). L'apport de la notion de rapport(s) au(x) savoir(s) en éducation aux sciences et en formation initiale et continue des enseignants du secondaire: Des exemples au Québec et au Gabon [El aporte de la noción de relacion(es) con el/los saber(es) en educación de las ciencias y en la formación inicial y continua de los enseñantes de secundaria: ejemplos de Quebec y Gabon]. *Revue Esprit critique*, 17, 70-93. Recuperado <http://www.espricritique.fr/publications/1701/esp1701.pdf>

Venturini, P., Calmettes, B., Amade-Escot, C. y Terrise, A. (2007). Analyse didactique des pratiques d'enseignement de la physique d'un professeure expérimentée [Análisis didáctico de las prácticas de enseñanza de la física de un profesor experimentado]. *Aster*, 45, 211-234. Recuperado de <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/aster/RA045-10.pdf>

Vercellino, S. (2014). La 'relación con el saber': Revisitando los comienzos del concepto. *Revista Pilquen*, 16(11). Recuperado de: http://www.revistapilquen.com.ar/Psicopedagogia/Psico11/11_6Vercellino_Relacion.pdf

Zabala, A. (2008). Prólogo. En B. Charlot (Aut.), *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización* (pp. 7-10). Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Zambrano, A. (Enero-junio, 2013). Relación con el saber, fracaso/éxito escolar y estrategias de enseñanza-aprendizaje. *Actualidades Pedagógicas*, 61, 27-43. Recuperado de <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/2329/2103>



Cómo citar este artículo en APA:

Vercellino, S. (Mayo-agosto, 2015). Literature Review on "Relationship to Knowledge". Theoretical Movements and Possibilities of the Psychopedagogical Analysis in School Learning. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 53-82. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.4>

Nota: Para citar este artículo en otros sistemas puede consultar el hipervínculo "Como citar el artículo" en la barra derecha de nuestro sitio web: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/index>